

Jank, Werner

## Übung im Wechsel ästhetischer Perspektiven

Nimczik, Ortwin [Hrsg.]: Musik, Vermittlung, Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider. Essen : Verlag Die Blaue Eule 2001, S. 121-129. - (Detmolder Hochschulschriften; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Übung im Wechsel ästhetischer Perspektiven - In: Nimczik, Ortwin [Hrsg.]: Musik, Vermittlung, Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider. Essen : Verlag Die Blaue Eule 2001, S. 121-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182172 - DOI: 10.25656/01:18217

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182172>

<https://doi.org/10.25656/01:18217>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

hochschule *für musik* detmold

Ortwin Nimczik (Hrsg.)

# Musik Vermittlung Leben

*Festschrift  
Ernst Klaus  
Schneider*

men als auch in der Kunst sich niederschlagen, Musik als Möglichkeit von Gestaltung und als Spiegel von Leben zu vermitteln.

Bei seinem weiteren Engagement für *lebendige Musik-Vermittlung* begleiten Ernst Klaus Schneider die besten Wünsche.

Allen Kolleginnen und Kollegen sei herzlich gedankt für die bereitwillige Mitarbeit an dieser Festschrift. Für ihr Entstehen war Dr. Joachim Thalmann „einfach unersetzlich“! Zu danken ist auch meiner Studentischen Hilfskraft Heike Austrup für das gründliche Korrekturlesen und die Zusammenstellung der Veröffentlichungen von Prof. Dr. Schneider. Ebenso geht mein Dank an Heiko Seibel, der sich bereit fand, sprichwörtlich in letzter Minute, noch Notendateien zu erstellen.

Detmold, 7. April 2001  
Ortwin Nimczik

# Inhaltsverzeichnis

Karl Heinrich Ehrenforth: Den Schüler abholen, wo er steht Anmerkungen zu einem Missverständnis .....	9
Hans Bäßler: Die 13-18jährigen – Zwischen allen Szenen Ein musikpädagogischer Protest .....	18
Renate Klöppel: Wenn Schüler anders sind als ihre Lehrer wünschen Verhaltensprobleme im Musikschulunterricht .....	28
Hans Günther Bastian: Warum braucht die (postmoderne) Gesellschaft Musik? Zeitkritische, kulturpolitische und fachpädagogische Gedanken .....	39
Günther Wiedemann: Im Bann der Nacht Lebensweltliche Orientierung als Zugang zur Musik um die Jahrhundertwende .....	56
Ursula Brandstätter: So & Anders Beispiele und Überlegungen zur Erweiterung des Berufsfeldes ‚Musikvermittlung‘ .....	63
Ortwin Nimczik: Am Neuen lernen Gedanken zum Stellenwert Neuer Musik in der musikpädagogischen Ausbildung .....	72
Wolfgang Rüdiger/Barbara Stiller: „Musik ist los – ein Streifzug durch das 20. Jahrhundert“ Zur Vermittlung neuer Musik am Beispiel eines Kinderkonzerts .....	86
Werner Freitag: Klassenmusizieren in der Sackgasse? Gedanken zum Theoriedefizit von Musikpraxis .....	116
Werner Jank: Übung im Wechsel ästhetischer Perspektiven .....	121
Werner Pütz: Flow – eine Perspektive für lustvolles Lernen in der Hochschule Versuch in pädagogischer Absicht .....	130
Erhard Wiersing: Wissenschaft – Kultur – Leben Das Lehrerstudium zwischen Theorie und Praxis .....	145
Wilhelm Wittenbruch: „Kooperativer Dialog“ Biographische Anmerkungen zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik „Musik“ .....	164
Christoph Richter: Bewegungs-Spiele erörtert am ersten Satz der Sonate in A-Dur für Klavier und Violine, KV 526 (1787) .....	183
Wilfried Fischer: Aspekte des Unterrichtsthemas: Die Kirchenmusik der Wiener Klassik .....	210
Hubert Wißkirchen: Annäherungen Rachmaninows cis-Moll-Prélude op. 3 Nr. 2 .....	224
Anhang: Veröffentlichungen von Ernst Klaus Schneider (Auswahl) .....	242

Werner Jank

## Übung im Wechsel ästhetischer Perspektiven

In einem Musikunterricht, der aufbauend musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen will, geht es um

- die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen,
- vielfältige Gelegenheiten zum musikalischen Handeln und zum eigenen Musizieren in der Gruppe und
- die Einordnung und Erweiterung der musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Sinn eines kulturerschließenden Musikunterrichts.

Der Grundriss eines solchen Konzepts für den Musikunterricht ist bereits an anderer Stelle vorgestellt worden. Dabei wurde der Teilaspekt der Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen in den Vordergrund gerückt (Gies / Jank / Nimczik 2001). Im folgenden Beitrag stelle ich einige didaktische Überlegungen zu Aspekten der kulturerschließenden Einordnung und Erweiterung der musikalisch-ästhetischen Erfahrungen vor. Meine Überlegungen orientieren sich vor allem an Schriften des Philosophen und Ästhetikers Martin Seel. Ich greife zunächst seine Differenzierung von ästhetischer und ästhetischer Wahrnehmung auf und dann seine Unterscheidung dreier verschiedener Formen ästhetischer Praxis. Jeweils im Anschluss daran formuliere ich musikdidaktische Konsequenzen in Thesenform. Den Schluss bildet die Skizze einer Unterrichtseinheit von Ernst Klaus Schneider, mit deren Hilfe ich Möglichkeiten der Konkretisierung im Unterricht andeuten möchte.

### I

Eine Musikstunde in einem Grundkurs Musik. Die Schülerinnen und Schüler hatten in Gruppen klangliche Gestaltungen zum Thema „Stille“ erarbeitet, und zwar zum Teil nicht mit Musikinstrumenten oder der Stimme, sondern mit einem zunächst scheinbar unmusikalischen Material, nämlich mit Papier. Der Lehrer fragt anschließend: „Ist das Musik?“

Diese Unterrichtssituation gehört zu den Standard-Situationen im Musikunterricht, weil sie sich auf die Definition des Gegenstands unseres Schulfachs Musik bezieht: Sie thematisiert die Grenze zwischen Musik und Nicht-Musik. Wie geht es nach dieser Frage weiter? Zwei völlig unterschiedliche, ja gegensätzliche Wege sind möglich.

### Entgrenzung der Ästhetik über die Kunst hinaus

In dem Grundkurs, in dem ich gemeinsam mit Schulmusik-Studierenden diese Unterrichtssituation beobachten konnte, kam wie aus der Pistole geschossen die Gegenfrage einer Schülerin: „Warum sollte das *keine* Musik gewesen sein?“ Im Verlauf der anschließenden Diskussion verwies der Lehrer unter anderem auf einen Satz des amerikanischen Komponisten John Cage: „Everything is music“ – also auf einen weiten, offenen Musikbegriff, dem *alles* zu Musik wird und der eine Grenze zwischen Musik und Klängen, die nicht Musik sind, leugnet.

Diesem offenen Musikbegriff korrespondiert in der Ästhetik drei Jahrzehnte später ein ebenso offener Begriff des Ästhetischen, etwa bei Wolfgang Ivers, der von der „ästhetischen Ausstaffierung der Wirklichkeit“ spricht:

Zweifelloso erleben wir gegenwärtig einen Ästhetik-Boom. Er reicht von der individuellen Stilisierung über die Stadtgestaltung und die Ökonomie bis zur Theorie. Immer mehr Elemente in der Wirklichkeit werden ästhetisch überformt, und zunehmend gilt uns Wirklichkeit im ganzen als ästhetisches Konstrukt (Ivers 1993, S. 13).

Ivers geht also von einer Entgrenzung des Ästhetischen aus. Die „Ästhetisierung der Lebenswelt“ bedeutet für ihn, dass die Lebenswelt als Ganzes grundsätzlich als nach ästhetischen Mustern konstruiert verstanden werden kann, ja sogar muss.

Vor diesem Hintergrund müsse Ästhetik nach Ivers umfassender verstanden werden denn bloß als philosophische Wissenschaft vom Schönen und seinen Wirkungen:

Ich möchte Ästhetik genereller als *Aisthesis* verstehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen *aller Art*, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen (Ivers 1990, S. 9f., Hervorhebung bei Ivers).

### Begrenzung der Ästhetik auf Kunstwerke

Der entgegengesetzte Weg wurde von einem Teil der Schulmusik-Studierenden beschritten, die mit mir die beschriebene Musikstunde beobachtet hatten. In der Nachbesprechung – an der die Schülerinnen und Schüler leider nicht teilnahmen – wurde der Lehrer von den Studierenden massiv kritisiert: Solches Basteln mit Klängen, das die Schüler mehr oder weniger aus dem Stegreif unternehmen, verfehle den eigentlichen Gegenstand des Musikunterrichts meilenweit, nämlich *Musik*; künstlerisch ernst zu nehmen seien solche Klangspielereien jedenfalls nicht, und deshalb sei zu fragen, ob solches überhaupt im Musikunterricht gemacht werden solle und dürfe.

Auch diese Position findet Unterstützung in der Ästhetik. Karl-Heinz Bohrer etwa wendet sich zum Teil polemisch gegen Iverss Entgrenzung des Ästhetischen. Der erste Satz seines Vortrags über „Die Grenzen des Ästhetischen“ aus dem Jahr 1992 lautet: „Ein Terror liegt über dem Land: Die Akzeptanz des Ästhetischen“. Er versteht unter dem Ästhetischen „strikt die formalen Ausdrucksqualitäten eines Kunstwerks“ (Bohrer 1993, S. 48), plädiert sehr eindringlich für diese Begrenzung und gegen Iverss allgemeine Ästhetisierung und betont, dass sich Kunstwerke sonst nicht mehr als etwas Besonderes vom mehr Kunsthandwerklichen unterscheiden ließen.

### Ästhetische Wahrnehmung zwischen Entgrenzung und Begrenzung

Im Hinblick auf das klangliche Ergebnis der Gestaltungsversuche des Grundkurses hatten die Studierenden sicherlich recht: Das Prädikat „ästhetisches Produkt“ oder gar „Kunst“ verdiente die Gestaltung der Schüler wohl kaum. Hinter der studentischen Kritik verbirgt sich die berechtigte Sorge, Musikunterricht könnte die Nähe zur Kunst bzw. zur Musik verlieren und beim bloßen Klangbasteln stehen bleiben.

Im Hinblick auf das Ergebnis des Unterrichts „im Kopf“ der Schülerinnen und Schüler jedoch zeichnen sich andere Aspekte als mindestens ebenso wichtig ab: Schnell wurde den Schülern nämlich deutlich, dass die Ausgangsfrage „Ist das Musik?“ nicht einfach mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden kann. Der Unterricht führte also an einen Punkt, an dem die Grenze zwischen Musik und Nicht-Musik im wahrsten Sinn des Wortes fragwürdig

wurde. Die Vehemenz der Gegenfrage: „Warum sollte es keine Musik gewesen sein?“ und die Nachdenklichkeit, mit der eine andere Schülerin im weiteren Verlauf der Diskussion feststellte: „Aber es fehlte der Wohlklang!“, sind Anzeichen dafür, dass aus der Ausgangsfrage des Lehrers nun eine echte Frage für die Schüler geworden war: Plötzlich betraf diese Frage sie selbst – ihr Wahrnehmen und ihre Bewertung des Wahrgenommenen als ästhetisch oder als nicht-ästhetisch.

Dieser Unterricht führte zwar nicht zu einem ästhetisch wertvollen Ergebnis. Aber in ihm vollzog sich, zumindest für die nachdenklich Gewordenen unter den Schülern, ein Stück ästhetische Bildung: Sie erfuhren an der eigenen Wahrnehmung und musikalischen Gestaltung die rezeptionsästhetische Erkenntnis, dass die Einstellung des Wahrnehmenden die Antwort auf die Frage „Ist das Musik?“ wesentlich mitbestimmt.

### Asthetische und ästhetische Wahrnehmung

Das bisher Gesagte verweist auf den Wahrnehmenden und den Prozess der Wahrnehmung. Martin Seel untersuchte das Verhältnis zwischen der Wahrnehmung allgemein und der spezifisch ästhetischen Wahrnehmung:

[...] ästhetische Wahrnehmung setzt erstens eine nicht-ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit voraus und stellt zweitens eine Modifikation dieser nicht-ästhetischen Wahrnehmungsvollzüge dar. Denn ästhetische Wahrnehmung hat ihren ganzen Sinn darin, sich von anderen Wahrnehmungsweisen abzuheben (Seel 1996, S. 48).

Er illustriert:

Nehmen Sie an, Sie befänden sich [...] an einer Straßenkreuzung inmitten einer größeren Stadt, sagen wir nach Einbruch der Dunkelheit. In dieser Situation sind zunächst einmal ganz praktische Leistungen sinnlicher Orientierung verlangt. Sie müssen sich an den Verkehrsampeln ausrichten, oder, wenn Sie deren Signale missachten, zumindest nach den anderen Autos schauen, wenn Sie eine Straße überqueren oder in eine andere Straße einbiegen wollen. Diese elementare Orientierung ist in keiner Weise ästhetisch; [...] Mit ästhetischer Aktivität hat es ebenfalls nichts zu tun, wenn Sie etwa versuchen, in einer der sich kreuzenden Straßen die Wohnung eines Bekannten zu finden, der Ihnen sagte, er wohne direkt an dieser Kreuzung. Es ist einfach so, dass Sie sich, in einer bestimmten Absicht, möglichst ohne allzuviel Zeit zu verlieren, an diesem Ort zu orientieren versuchen. Ästhetische Zustände freilich können in diese Orientierung jederzeit hereinspielen. Sie werden sich auf Ihrer Suche nach der Wohnung des Bekannten normalerweise ein Urteil über die Gegend bilden, in der dieser wohnt; Sie werden das Haus [...] ebenso wie die Wohnung selbst schön oder scheußlich oder irgendetwas dazwischen finden. [...] Wenn Sie genug Muße haben, können Sie aber auch einfach in der bloßen Betrachtung des Lichterspiels der Verkehrsampeln verweilen; Sie nehmen die Ampeln dann nicht länger als imperative Signalsysteme, sondern als Generatoren purer Erscheinungen wahr. [...] Dieser Beobachterstandpunkt unterscheidet sich wiederum signifikant von der nicht-ästhetischen Warte eines Verkehrspolizisten, der bemerkt, dass Sie in Ihrem ästhetischen Zustand auf eine Kollision mit anderen Verkehrsteilnehmern zusteuern [...] (ebd., S. 46f.).

Solange Sie eine Straße an unserer Kreuzung überqueren, die Wohnung Ihres Bekannten suchen oder regelnd in das Verkehrsgeschehen eingreifen, handeln Sie zielorientiert; Sie nehmen weder das Wahrgenommene um seiner selbst willen wahr noch vollziehen Sie Ihre Wahrnehmung um dieser Wahrnehmung willen. Ihrer Wahrnehmung geht es nicht um das Objekt oder den Akt dieser Wahrnehmung, sondern um etwas, das Sie u. a. vermöge sinnlicher Wahrnehmung erreichen wollen – die andere Straßenseite, die Wohnung des Bekannten, einen reibungslosen Straßenverkehr. Sobald Sie aber die Auslagen der Geschäfte betrachten, das bloße Lichterspiel der Ampeln oder die Szene der Stadt, sind Sie – für eine wie geringe Zeit immer, und nicht notwendigerweise ausschließlich – in der Zeit ästhetischer Präsenz. Es geht Ihnen um die Gegenwart und das Gegenüber Ihres wahrnehmenden Vollzuges selbst (ebd., S. 51).

Vor diesem Hintergrund definiert Martin Seel ganz anders als Welsch (s. o.):

Ist Ästhetik eine Lehre von dem menschlichen Wahrnehmungsvermögen überhaupt, so handelt Ästhetik von einem bestimmten *Gebrauch* dieses allgemeinen Vermögens. Ästhetik ist daher ein Teilgebiet der

Asthetik. Alle Wahrnehmung ist ästhetisch, nur ein Teil unserer Wahrnehmung aber ist darüber hinaus ästhetisch (ebd., S. 36; Hervorhebung bei Seel).

Ob eine Wahrnehmung eine ästhetische ist oder darüberhinaus auch eine ästhetische, darüber entscheidet also letztlich nicht der Wahrnehmungsgegenstand und nicht derjenige, der ihn hergestellt oder ausgedacht hat (z. B. der Architekt, der eine Fußgängerzone verhübscht hat, oder der Komponist eines Musikstücks), sondern es entscheidet sich an der Frage nach dem Modus, in dem der Betrachter den Gegenstand wahrnimmt: ob er ihn einfach nur wahrnimmt im mehr oder weniger alltäglichen Gebrauch, oder ob er ihn spezifisch *ästhetisch* wahrnimmt.<sup>1</sup> Letzteres nenne ich im Folgenden mit Seel eine Wahrnehmung „in ästhetischer Präsenz“.

Was ist der Ertrag des bisher Gesagten aus musikdidaktischer Perspektive? Ich erinnere erneut an die eingangs erwähnte Musikstunde: Die aus Papier-Geräuschen erzeugte Klanggestalt zum Thema „Stille“ veranlasste eine Schülerin zur Rückfrage: „Warum sollte das keine Musik gewesen sein?“, eine andere zum Gegenargument: „Aber es fehlte der Wohlklang!“ Diese beiden Äußerungen können Hinweise darauf sein, dass es der einen Schülerin gelang, das Klangergebnis „in ästhetischer Präsenz“ wahrzunehmen, der anderen hingegen durch ihr Unbehagen am fehlenden Wohlklang möglicherweise nicht.

Erst die Wahrnehmung in ästhetischer Präsenz erlaubt es uns, ein Objekt als *ästhetisches* Objekt wahrzunehmen anstatt bloß als einen Gebrauchsgegenstand – etwa als Dekoration, als Hintergrundmusik, als ökonomischen Wert, als Tanzmusik usw. Und erst wenn wir ein Objekt als ästhetisches wahrnehmen, erhält alles Fragen nach Struktur und Bedeutung des Objekts für uns seinen Sinn, während es uns sonst leere Berechnung und hohles Gerede bleibt.

#### These 1:

*Die bewusste Erfahrung der Differenz zwischen der Wahrnehmung von Objekten „in ästhetischer Präsenz“ und ihrer Wahrnehmung ohne diese Einstellung ist eine grundlegende ästhetische Erfahrung und ein unverzichtbares Moment der Erschließung von Kultur.*

Auf diese bewusste Erfahrung zielte auch die Frage des Lehrers: „Ist das Musik?“<sup>2</sup>

An dieser Stelle ist auf einen für den Musikunterricht bedeutsamen Sachverhalt hinzuweisen: Die musikalische Sozialisation von Musiklehrerinnen und -lehrern unterscheidet sich gravierend von der der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler. Jene blicken im Gegensatz zu diesen auf Jahre intensiver praktischer und reflektierender Auseinandersetzung mit Werken der abendländischen Musik zurück. Das schließt in besonderem Maße auch den Umgang mit Musik in ästhetischer Präsenz ein. Der Wechsel zu einem Wahrnehmen in ästhetischer Präsenz, der für Musiklehrer alltäglicher Bestandteil ihres musikalischen Handelns ist, gelingt den Schülern aber keineswegs ähnlich schnell und selbstverständlich. Sie haben in der Regel wenig oder keine Erfahrung mit diesem Einstellungswechsel. Um so schwerer fällt er ihnen im Rahmen der Strukturen schulischen Unterrichts und eingezwängt in den stündlichen Wechsel der Unterrichtsfächer. Ich vermute, dass viele Frustrationserfahrungen von Musiklehrerinnen und -lehrern, die sie in Gesprächen berichten und auf die in der Fachliteratur angespielt wird (ein Beispiel für viele: Schneider 2000, S. 151f.), wesentlich darauf zurückgeführt werden können, dass ihnen ihre Schülerinnen und Schüler beim Wechsel zum Umgang mit Musik in ästhetischer Präsenz nicht zu folgen vermochten und ihnen deshalb die Musik fremd blieb, mit der die Lehrer sich intensiv identifizieren.



## II

Hören wir hingegen nicht auf musikalische Kunstwerke, sondern auf die Musik, die den Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen vorrangig prägt, so müssen wir umgekehrt erkennen, dass die uns vertraute Wahrnehmungsweise kaum Brücken zu den Umgangsweisen von Jugendlichen mit ihrer Musik zu bilden vermag: Das Hören in ästhetischer Präsenz ist hier nicht angemessen, weil die Praxis des Umgangs der Jugendlichen mit Musik anderen Gesetzen folgt und ihre Musik nicht unter dem Anspruch der Kunst produziert und rezipiert wird. Diese Erkenntnis ist zwar eine alte Binsenwahrheit. Sie hilft uns dennoch in der Unterrichtswirklichkeit kaum, die Gräben der musikalischen Sozialisationsunterschiede zwischen uns Musiklehrerinnen und -lehrern und der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler zu schließen. Deshalb müssen wir fragen, welche anderen Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis im Umgang mit Musik es neben dem Hören in ästhetischer Präsenz gibt.

### Ästhetische Praxis

Ich stütze mich zunächst erneut auf Martin Seel. Er hebt von ästhetischer Praxis *im Allgemeinen* die ästhetische Praxis des wahrnehmenden oder herstellenden Umgangs *mit Werken der Kunst* ab. Diese sei eine besondere (aber keineswegs die einzige) Spielart jener ästhetischen Praxis im Allgemeinen. Seel untersucht das Verhältnis zwischen beiden. Ich werde drei Aspekte seiner Untersuchung – gewiss stark verkürzend – nachzeichnen und daran eine didaktische Überlegung knüpfen.

1. Ästhetische Praxis im Allgemeinen zeichnet sich nach Seel durch die beiden Merkmale der Selbstbezüglichkeit und Vollzugsorientierung aus.

Der *nicht*-ästhetischen Wahrnehmung geht es vorwiegend um die Ziele des jeweiligen Handelns – und nur im Rahmen dessen auch um das, was wahrgenommen wird (vgl. oben das Beispiel an der abendlichen Straßenkreuzung). Der ästhetischen Wahrnehmung hingegen geht es darüber hinaus auch um den *Vollzug* dieser Wahrnehmung.

*Selbstbezüglich* sind diese sinnengeleiteten ästhetischen Wahrnehmungen, insofern es ihnen nie allein um das jeweils *Wahrgenommene*, sondern stets zugleich um das Geschehen der *Wahrnehmung* des jeweils Wahrgenommenen geht. *Vollzugsorientiert* ist dieses Wahrnehmen, weil es ihm zunächst und vor allem um den *Vollzug* dieser doppelstelligen Wahrnehmung geht. [...] Sie erfolgt um ihrer selbst und um ihrer jeweiligen Objekte willen; in ästhetischen Dingen ist das eine vom anderen nicht zu trennen. Ästhetische Praxis ist eine Tätigkeit der sinnengeleiteten Wahrnehmung, der es um die Objekte und Vollzüge dieser Wahrnehmung selbst geht (Seel 1993, S. 398f.; Hervorhebung bei Seel).

2. Ästhetische Praxis im Allgemeinen zeigt sich nach Seel in drei grundlegenden Formen.

In der *ästhetischen Praxis der Korrespondenz*: Hier geht es um unser Wahrnehmen und Handeln im Alltag. Wir gestalten unseren Alltag – nicht nur, aber auch – nach ästhetischen Gesichtspunkten, etwa wenn wir uns zu Hause Blumen auf den Tisch stellen, wenn wir unsere Kleidung danach auswählen, was uns heute gefällt, wenn wir diesen oder jenen Straßenzug in der Fußgängerzone schön oder hässlich finden oder wenn wir das Lay Out eines Seminarpapiers gestalten und uns dabei für bestimmte Schrifttypen entscheiden. Die Dinge des Alltags, die uns gefallen, lösen in uns eine Art innere Korrespondenz aus, eine emotionale Gleichgestimmtheit. Dazu kann natürlich immer auch Musik gehören, sei es als Verbrauchsmusik im Kaufhaus, als Musik zum Tanzen in der Disco, als Hintergrundmusik beim Verfassen eines Vortrags oder als Konzert, das wir heute abend besuchen, weil wir Geschäftsfreunde zu Besuch haben, denen wir Unterhaltung bieten wollen.

In der *ästhetischen Praxis der Kontemplation*: Ging es bei der Korrespondenz um das Bedürfnis nach sinnlich-sinnhafter Wahrnehmung und Gestaltung im Alltag, so geht es in der ästhetischen Praxis der Kontemplation um ästhetisches Wahrnehmen, das gerade *nicht* auf den möglichen Gebrauchszusammenhang eines Objekts achtet, sondern davon absieht und keinen „Sinn“ hat, außer der Erfüllung in diesem als ästhetisch empfundenen Augenblick. Es ist die Situation, in der uns eine Stelle in jener Sinfonie oder in diesem Lied völlig entrückt und es uns vielleicht kalt den Rücken hinunter läuft. Hugo von Hofmannsthal hat dies besonders treffend in Worte gefasst; er sagte mit Bezug auf den Leser eines Gedichts:

[...] indem er an solchem innersten Gebilde der Zeit die Beglückung erlebt, sein Ich sich selber gleich zu fühlen und sicher zu schweben im Sturz des Daseins, entschwindet ihm der Begriff der Zeit und Zukunft geht ihm wie Vergangenheit in einzige Gegenwart herüber (Hofmannsthal 1907, S. 464).<sup>3</sup>

### In der *ästhetischen Praxis der Imagination*:

Die Objekte dieser ästhetischen Praxis sind nun weder existentiell *sinnhaft* wie diejenigen der korrespondierenden, noch radikal *sinnfern* wie diejenigen der kontemplativen Anschauung. Es handelt sich vielmehr um *sinnreflexive* Gebilde. Das imaginative Objekt stellt keinen existentiellen Sinn *her*, es stellt *sinnkonstitutive* Sichtweisen *aus*. Es *versieht* nicht eine lebensweltliche Situation mit einer bedeutsamen Geste, es *konfrontiert* seine Betrachter oder Leser oder Hörer mit möglichen Sichtweisen ihrer selbst und der Welt. Somit *unterbricht* das imaginative ästhetische Objekt die Kontinuität zwischen der pragmatisch-alltäglichen und der ästhetischen Situation. Aber diese Unterbrechung erfolgt nicht, wie bei der ästhetischen Kontemplation, durch ein anschauungsversessenes Ausblenden aller sinnhaften Bezüge. Denn solche Bezüge werden vom imaginativen Objekt gerade zur Anschauung gebracht. Während die Objekte der Kontemplation keinen Sinn haben, ist es der Sinn dieser Objekte, Horizonte möglichen Sinns zu exponieren“ (Seel 1993, S. 409; Hervorhebung bei Seel).

Das ist die Sphäre der Kunst.<sup>4</sup> Umberto Eco hatte einige Jahre früher formuliert: „[...] ein Roman ist eine Maschine zur Hervorbringung von Interpretationen“ (1986, S. 9f.). Kunstwerke exponieren also Horizonte möglichen Sinns, jedoch ohne zugleich den Sinn ein für alle Mal festzulegen, denn: „Die Elemente eines Kunstwerks und der Sinn, den sie im konstellativen Zusammenwirken gewinnen, bilden keine feste Einheit“ (Seel 1993, S. 410).

3. Die ästhetische Praxis der Kunst – im Unterschied zu ästhetischer Praxis im Allgemeinen – hat ihre Basis in der ästhetischen Praxis der Imagination, ist aber nicht auf sie zu reduzieren.

Kunstwerke sind zwar weder bloß Objekte korrespondierender Stilisierung noch bloß Objekte sinnferner Kontemplation. Aber als – zunächst – imaginative Objekte enthalten sie „ein hohes korrespondierendes und kontemplatives Potential“ (Seel 1993, S. 410). Korrespondierende Macht und kontemplative Präsenz gewinnen Kunstwerke gerade aus der imaginativen Konfrontation. Indem das Kunstwerk „Sichtweisen der Welt präsentiert, öffnet es nicht selten die Wirklichkeit für diese Sicht“ (Seel 1993, S. 410). Und indem es im Zusammenwirken seiner Elemente Sinn gewinnt, ohne auf diesen festgelegt zu sein, eröffnet es die Möglichkeit zu sinnabstinentem Spiel mit sinnlicher Wahrnehmung.

Wo aber die Sinnhaftigkeit der Elemente – oder der ganzen Konstellation – eines Werkes fraglich wird, tritt seine ungesättigte Sinnlichkeit blitzartig hervor. [...] Diesen unstillbaren Konflikt zwischen Sinn und Sinnlichkeit kann aber nur derjenige ästhetische Gegenstand entfachen, der nicht allein ein kontemplatives, sondern zugleich ein imaginatives Objekt – und also ein Kunstwerk – ist (Seel 1993, S. 410).

Kunstwerke spielen also, sozusagen durch die ästhetische Praxis der Imagination hindurch, Möglichkeiten korrespondierender und kontemplativer ästhetischer Praxis frei. Seels „Theorie des Kunstwerks als einer imaginativen Artikulation weltbildender Sichtweisen“ begreift „die ästhetische Praxis der Kunst aus der Möglichkeit der Überlagerung der drei

Weisen ästhetischer Orientierung“ (Seel 1993, S. 410): Ein Kunstwerk ist ein „Ding, das die Wahrnehmenden mit der Gegenwart einer möglichen Welt konfrontiert, das ihre Wirklichkeit mit sinnhaften Gestaltungen versieht und das doch in der Lage ist, ihre Wahrnehmung von aller Sinnerwartung zu befreien“ (Seel 1993, S. 410f.).

Was sich musikpädagogisch daraus ergibt, ist schnell gesagt.

Wollen wir den Schülerinnen und Schülern Kultur erschließen, so müssen wir ihnen eine entfaltete ästhetische Praxis ermöglichen. Folgen wir Seel, so bedeutet entfaltete ästhetische Praxis die Hinwendung zur und Realisierung der „Möglichkeit der Überlagerung der drei Weisen ästhetischer Orientierung“, also der korrespondierenden, der kontemplativen und der imaginativen ästhetischen Praxis. Musikunterricht muss daher jede der drei ästhetischen Praxen für sich genommen aufschließen – aber nicht nur dies, sondern er muss darüber hinaus auch gerade diese Möglichkeit ihrer Überlagerung zur Erfahrung bringen.

Demgegenüber begrenzen wir uns im Musikunterricht, wenn es um Kunstwerke geht und zumal am Gymnasium, immer wieder auf die Suche nach „Horizonten möglichen Sinns“ in der Deutung bzw. Verbalinterpretation – also auf die einzige Perspektive der imaginativen ästhetischen Praxis. Seit Michael Alt wurden dazu zahlreiche didaktische Grundfragen diskutiert (vgl. resümierend Jank 1996) und eine Fülle methodischer Zugänge entwickelt. Ihr Zweck ist es vorrangig, Wege zu Sinn-Deutungen von Kunstwerken aufzuschließen durch Untersuchungen zum musikalischen Material, zur Faktur der Werke sowie zu ihren geschichtlichen, biographischen und gesellschaftlichen Kontexten. Aus der Sicht einer ästhetischen Praxis der Kunst als der Möglichkeit der Überlagerung der drei Weisen ästhetischer Orientierung verfehlt aber ein Unterricht, der sich primär auf die ästhetische Praxis der Imagination fokussiert, letztlich die Kunstwerke: Er übersieht die korrespondierende Macht und kontemplative Präsenz der Werke. Daraus ergibt sich in didaktischer Sicht:

#### These 2:

*Musikunterricht muss gestaltet werden als gezielte Übung im Wechsel der drei Perspektiven ästhetischer Praxis: der korrespondierenden, der kontemplativen und der imaginativen Praxis.<sup>5</sup>*

#### Ein Unterrichtsbeispiel: „Kälte“ (Ernst Klaus Schneider)

Mit dem im Folgenden angedeuteten Beispiel erläuterte Ernst Klaus Schneider seinen Ansatz eines an allgemeinen Grunderfahrungen orientierten Musikunterrichts. Unabhängig davon erscheint mir dieses Beispiel aber auch als geeignet, ausschnittshaft Möglichkeiten der unterrichtspraktischen Verwirklichung der Forderung von These 2 zu illustrieren.

Schneider beschreibt eine Unterrichtseinheit zum Thema „Kälte“ in Klasse 11 (Schneider 2000, S. 162-166; vgl. auch Schneider 1995). Die Schülerinnen und Schüler sammelten mit Hilfe der Cluster-Methode Assoziationsspuren ihrer eigenen, subjektiven Wahrnehmungen und Erlebnisse zum Thema. Vor diesem Hintergrund komponierten und gestalteten sie eine Musik, „die den Eindruck bestimmter Facetten des Kältefeldes zum Klingen“ brachte (Schneider 2000, S. 162). Im nächsten Schritt lernten sie eine Radierung von Karl Walser und danach ein Gedicht seines Bruders Robert Walser mit dem Titel „Schnee (I)“ kennen – Karl Walser hatte die Radierung zu diesem Gedicht verfertigt. Die Schülerinnen und Schüler rezipierten das Gedicht, experimentierten dabei mit verschiedenen Interpretations-Möglichkeiten und stießen dadurch auch auf Fragen nach der tektonischen Struktur des Gedichts: „Unmerklich wurden Interpretation und Analyse sowie Deutung miteinander verknüpft“

(Schneider 1995, S. 31). Schließlich hörten sie die Vertonung dieses Gedichts durch Heinz Holliger. „Die Schülerinnen und Schüler waren nach dem Hören der Musik so angerührt, ja erschüttert, dass es nicht möglich war, darüber zu sprechen, wie es der Komponist und die Interpreten angestellt haben, dass uns die Musik so intensiv ansprechen kann“ (Schneider 2000, S. 164).

Dieser Unterrichtsverlauf lässt sich auch als Wechsel der Perspektiven ästhetischer Praxis beschreiben: Zunächst eröffnete der Unterricht einen Zugang zu den Kälteerfahrungen im alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler und zu der Musik, die sie damit assoziierten. Sie übersetzen dann diese ästhetischen Korrespondenzerfahrungen mit „Kälte“ in die Klänge ihrer eigenen musikalischen Gestaltungen. Die Aufgabe, das Gedicht Robert Walsers interpretierend zu sprechen, forderte von den Schülern den Schritt von der kontemplativen Versenkung in die Radierung und in das Gedicht hin zum Spiel mit „Horizonten möglichen Sinns“ (Imagination). Spätestens damit war die Grundlage geschaffen für das Hören von Holligers Vertonung „in ästhetischer Präsenz“: Es „war eine Offenheit für das Hören erreicht, so dass das Lied mit spürbarer Anteilnahme aufgenommen wurde. Das Hören gewann Erlebnisqualität. Es entstand im Unterricht eine Situation, in der es nicht sinnvoll erschien, nach der Machart der Musik und nach den Gründen für ihre Wirkung zu fragen. Erst in einer späteren Stunde ließe sich herausarbeiten, wie die Musik beschaffen ist, warum sie uns so stark anspricht und was die Gruppe von ihr lernen kann, um in der eigenen Gestaltung von Musik weiter voranzukommen“ (Schneider 1995, S. 31). Der Unterricht ermöglichte so ein Hören der Vertonung in sinnabstinenter Kontemplation, das zunächst sein Eigenrecht beanspruchte und dem jeder Versuch der Deutung und Klärung zur Störung geworden wäre. Das intensive Erlebnis dieses kontemplativen Hörens eröffnete dann aber den Schülerinnen und Schülern den Weg zur Erfahrung der Konfrontation „mit der Gegenwart einer möglichen Welt“. Konfrontiert mit „möglichen Sichtweisen ihrer selbst und der Welt“ (Seel; s.o.), konnte die Suche der Schülerinnen und Schüler nach Horizonten möglichen Sinns in Gang kommen. So wurde dieser Unterricht – ob Ernst Klaus Schneider dies beabsichtigte, oder nicht – zu einer Übung im Wechsel der drei Perspektiven ästhetischer Praxis.

Schlussendlich macht dieses Beispiel in unterrichtspraktischer Hinsicht ein Weiteres deutlich: Das eigene ernsthafte Musizieren und Gestalten unter dem Anspruch ästhetischer Dignität bildete den unverzichtbaren Grund, ohne den sich die Schülerinnen und Schüler nicht hätten öffnen können für ein Hören in ästhetischer Präsenz und für den Mitvollzug der Übergänge zwischen korrespondierender, kontemplativer und imaginativer ästhetischer Praxis. Alle Analyse, Einbettung in die Musikgeschichte und hermeneutische Interpretation erhalten davon erst ihre Rechtfertigung. Eigentätiges musikalisch-ästhetisches Gestalten ist eben mehr als bloße Illustration oder schmückendes Beiwerk mit Spaßfunktion. Es ist die nicht hintergehbare Grundlage für die Entfaltung ästhetischer Praxis in einem kulturerschließenden Musikunterricht.

## Anmerkungen

- 1 Seel betont in diesem Zusammenhang, dass diese Differenz zwischen der allgemeinen Wahrnehmung und der Wahrnehmung in ästhetischer Präsenz unbedingt beachtet werden müsse. Wenn sie – wie bei Welsch – verwischt werde, gebe es keine Möglichkeit mehr, die Wahrnehmung des besonderen Ästhetischen von Kunstwerken zu unterscheiden von allen anderen Wahrnehmungen (vgl. Seel 1996, S. 46). Zum gesamten Zusammenhang der Argumentation Seels vgl. ausführlich auch Rolle 1999, v. a. S. 89-122.

- 2 Auch die didaktische Absicht der Arbeit von Rolle (1999) zielt letztlich darauf: „Musikpädagogisches Handeln sollte ‚Räume‘ musikalischer Praxis eröffnen, die den Schülerinnen und Schülern das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung ermöglichen, die sie zur ästhetischen Wahrnehmung anregen und die geeignet sind, die ästhetischen Erfahrungsprozesse zu unterstützen“ (S. 187).
- 3 Ich kann hier nicht den Zusammenhang aufgreifen, in dem dieses Zitat in der neueren Diskussion über ästhetische Bildung und ästhetische Erfahrung Gewicht erhielt – nämlich die Position von Klaus Mollenhauer und die anschließende Diskussion zwischen ihm, Gunter Otto, Hermann J. Kaiser und anderen. Christian Rolle hat diese Diskussion kürzlich kritisch resümiert (1998).
- 4 In einer Fußnote merkt Seel an, dass die ästhetische Imagination nicht unbedingt an Kunstwerken vollzogen werden muss, sondern auch andere Objekte so auffassen kann, als wären sie Kunst. Gerade durch dieses „als wären sie Kunst“ bleibt die ästhetische Imagination immer kunstbezogen, auch wenn sie sich an anderen Objekten vollzieht (Seel 1993, S. 409).
- 5 Die Metapher von der Übung im Wechsel der Perspektiven stammt ebenfalls von Martin Seel, wenn auch aus anderem Kontext: Er beschrieb „Vernunft“ als Zusammenhang von drei Rationalitäten, nämlich der theoretischen, der praktischen und der ästhetischen, und formulierte: „Vernunft ist Übung im Wechsel der rationalen Perspektiven“ (1985, S. 15; vgl. dazu auch Otto 2000, S. 148).

## Literatur

- Bohrer, Karl-Heinz: *Die Grenzen des Ästhetischen*, in: *Die Aktualität des Ästhetischen*, hg. von W. Welsch, München 1993, S. 48-64.
- Eco, Umberto: *Nachschrift zum „Namen der Rose“*. München 1986.
- Gies, Stefan / Jank, Werner / Nimczik, Ortwin: *Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 9, 1. Quartal 2001, S. 6-24.
- von Hofmannsthal, Hugo: *Der Dichter und diese Zeit. Ein Vortrag* (1907), in: ders., *Ausgewählte Werke in 2 Bänden*, Bd. II (Erzählungen und Aufsätze), Frankfurt a. M. 1957, S. 440-464.
- Jank, Werner: *Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze*, in: *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenheller zum 60. Geburtstag*, hg. von Th. Ott / H. von Loesch, Augsburg 1996, S. 228-261.
- Otto, Gunter: *Ästhetische Erziehung – Ekstase und/oder Unterricht. Voraussetzungen ästhetischer Bildungsprozesse: Wieviel Ästhetik hält die Schule aus?*, in: *Musik und Kunst. Erfahrung – Deutung – Darstellung. Ein Gespräch zwischen den Wissenschaften*, hg. von W. Jank / H. Jung, Mannheim 2000, S. 133-150.
- Rolle, Christian: *Ästhetische Bildung durch musikalische Erfahrung?*, in: *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, hg. von H. J. Kaiser, Mainz 1998, S. 66-82.
- Rolle, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel 1999.
- Schneider, Ernst Klaus: *Kein Schnee von gestern. Heinz Holligers „Schnee“ aus „Beiseit“ (1990/91) in einem an der Grunderfahrung „Kälte“ orientierten Unterricht*, in: *Musik & Bildung* 5 / 1995, S. 26-31.
- Schneider, Ernst Klaus: *Kältelandschaften. Überlegungen und ein Bericht zu einem grunderfahrungsbezogenen Musikunterricht*, in: *Musik und Kunst. Erfahrung – Deutung – Darstellung. Ein Gespräch zwischen den Wissenschaften*, hg. von W. Jank / H. Jung, Mannheim 2000, S. 151-166.
- Seel, Martin: *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt a. M. 1985.
- Seel, Martin: *Ästhetik und Aisthesis. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung – mit einem Anhang über den Zeitraum der Landschaft*, in: ders., *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a. M. 1996, S. 36-69.
- Seel, Martin: *Zur ästhetischen Praxis der Kunst*, in: *Die Aktualität des Ästhetischen*, hg. von W. Welsch, München 1993, S. 398-416 (auch als 6. Studie in: Seel, Martin: *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a. M. 1996, S. 126-144).
- Welsch, Wolfgang: *Ästhetik und Anästhetik*, in: ders., *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990, S. 9-40.
- Welsch, Wolfgang: *Das Ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?*, in: *Die Aktualität des Ästhetischen*, hg. von W. Welsch, München 1993, S. 13-47.